

Pugni, María Emilia; Ferlan, Jaquelina; Mohr, Andrea

El artesano: La construcción de conocimiento profesional en arquitectura

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

9 y 10 de diciembre de 2010

Cita sugerida:

Pugni, M. E.; Ferlan, J.; Mohr, A. (2010). El artesano: La construcción de conocimiento profesional en arquitectura. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5612/ev.5612.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

EL ARTESANO. LA CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN ARQUITECTURA.

MARIA EMILIA PUGNI

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

e-mail: mariepugni@yahoo.es

JAQUELINA FERLAN

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

e-mail: danielaferlan@yahoo.com.ar

ANDREA MOHR

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

e-mail: mohrandrea@yahoo.es

El presente trabajo pretende reflexionar sobre algunas discusiones mantenidas al interno de un grupo de investigación interdisciplinario -conformado por licenciados en ciencias de la educación, filosofía y arquitectos- sobre las condiciones de producción de conocimiento profesional en arquitectura bajo la lupa de las concepciones del pragmatismo. Es en este sentido, que la reflexión adopta dos vertientes: una teórica, de sustento filosófico-epistemológico basada en la tradición del pragmatismo y otra devenida de una práctica reflexiva con apoyatura de metodología etnográfica, realizada en el marco de nuestra actividad docente en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata. Este planteo, implica para los integrantes del equipo que pertenecemos a dicha facultad, un proceso de investigar-reflexionar sobre la propia práctica; un compromiso de la reflexión en el campo de la acción. Entendemos que la investigación y la intervención tienen temporalidades distintas, pero abordar una práctica reflexiva supone desocultar no sólo lo que pasa en el aula sino lo que nos pasa, ya que la experiencia compromete al sujeto vivencialmente y apostamos a la construcción de un saber que se desprenda de esa experiencia. Propiciar un análisis crítico de los procedimientos, sostener una actitud de desdoblarse para mirarse, situar la acción para “volver extraño lo habitual” e intentar historizar las prácticas, las marcas fundantes, inconscientes, complejiza nuestra labor pero también la vuelve un desafío por demás interesante: intentar de-velar la cultura disciplinar desde dentro.

Consideramos que los modos en que nos hemos constituido como docentes y nuestra propia experiencia como estudiantes, ese *habitus* que hace a nuestra afiliación institucional, es justificación y motivo de la reflexión que sigue.

Tomaremos la figura del artesano, en tanto sujeto que establece un diálogo entre la práctica concreta y el pensamiento reflexivo, y del taller como ámbito de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades. Estos serán los referentes explicativos que materializarán las categorías de análisis vinculadas a la producción de conocimiento en este ámbito: *practicum* reflexivo, experiencia, habilidad, relaciones cara a cara, conocimiento tácito.

En el contexto teórico propuesto se analizarán, entonces, los modos en que se construye el conocimiento profesional en Arquitectura así como también el lugar de las intervenciones de los actores a lo largo del proceso curricular; una amalgama entre la perspectiva planteada por John Dewey en *The child and the curriculum* (1902) donde propone centrarse en el alumno y realiza importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia del aprendizaje y el concepto expuesto, varias décadas más tarde, por Philip W. Jackson (1999), de currículo oculto como una serie de aprendizajes no explícitos en un documento curricular pero que se manifiestan como resultado de la interacción entre sujetos en el contexto educativo, considerados como resultados de la experiencia.

La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario; la sociedad moderna padece esta herencia histórica. Pero el pasado de la artesanía y los artesanos también sugiere maneras de utilizar herramientas, organizar movimientos corporales y reflexionar acerca de los materiales, que siguen siendo propuestas alternativas viables acerca de cómo conducir la vida con habilidad. (SENNETT: 2009, 23)

Es en este sentido, que consideramos que la imagen del artesano es representativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la arquitectura; tomaremos la figura del sujeto artesano y del taller, en tanto ámbito de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades, como referentes explicativos de los modos de construcción de conocimiento profesional en arquitectura.

Bajo esta convicción filosófica subyace un concepto que [...] unifica todo el pragmatismo: el concepto de “experiencia”, término más ambiguo en inglés (*experience*) que en alemán que lo separa en dos: *erlebnis* y *erfahrung*. El primero (“vivencia”) designa un acontecimiento o relación que produce una impresión emocional interior, mientras que el segundo

(“experiencia”) se refiere a un acontecimiento, acción o relación que vuelca el sujeto al exterior y que requiere más habilidad que sensibilidad. El pensamiento pragmatista ha insistido en que estos dos sentidos no deberían separarse. (SENNETT: 2009, 353)

Coincidimos con estos presupuestos, en cuanto consideramos que la conceptualización de la enseñanza como una práctica social situada pone en juego la intersubjetividad de los implicados en términos de trayectoria, historia, posiciones, representaciones, campos de intervención. Esto supone el reconocimiento de un sujeto históricamente determinado, cuya subjetividad es producto de un complejo tramado de relaciones que involucran tanto aspectos emocionales como intelectuales, que entrarán en conflicto y tensión ante cada acción desplegada por ese sujeto.

Así definidos los sujetos de las prácticas, deberemos deslindar ahora los mecanismos diferenciales que juegan, en tanto cumplen roles diferentes y variables en la construcción del conocimiento profesional a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos al rol docente, cuyo diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento estará mediada por una práctica reflexiva -*reflexión sobre la acción*- y el rol del estudiante, en el cual el diálogo se provocará con un ritmo progresivo que lo conducirá a una *reflexión en la acción* acompañada de la adquisición de habilidades que favorezcan la resolución problemática.

El artesano explora las dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. (SENNETT: 2009, 21)

Este tránsito, no siempre es un acto consciente para el estudiante, sino más bien un devenir, un dejarse llevar por el hacer. Según Polanyi este “[...] lapso de inconsciencia es acompañado por una nueva adquisición inconsciente de la experiencia en cuestión en el plano operacional. Sin embargo, se imposibilita describir esto como mero resultado de la repetición, es un cambio estructural archivado por un esfuerzo de repetición mental con el objetivo de instrumentalizar ciertas cosas y acciones al servicio de algún propósito.” (cf. POLANYI: 1962, s/p)ⁱ

Configurarse como estudiante lleva implícita la aceptación de una serie de reglas, no instituidas formalmente, que van desde la pertenencia institucional hasta la suposición de asumir el rol de heredero de una cultura disciplinar. Entendemos al estudiante como el verdadero protagonista, como el sujeto de aprendizaje y no como objeto de la enseñanza. El

conocimiento no se trasvasa de un docente activo y poseedor de la verdad a un alumno pasivo. Se valida la acumulación de experiencia; el estudiante posee conocimientos propios que deben ser considerados y tomados como punto de partida.

Aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos. “Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo”. (MEIREU: 1998, 77)

Como docentes, intentamos colaborar en este tránsito, aportando herramientas para ayudarlos a comprender que su actividad específica en tanto aprendiz es el aprendizaje de la actividad intelectual, mediante el entrenamiento y los ejercicios, una perspectiva que toma distancia, deliberadamente, de una imagen romántica del trabajo intelectual [...] pero igualmente de una concepción pasiva del aprendizaje. (cf. SÁNCHEZ MURILLO: 2008, s/p)

El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se los “diga”, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver. (SCHON: 1998, 87)

Creemos que el estudiante construye sus instrumentos, su estructura conceptual de acción, en definitiva, se construye a sí mismo, en la medida en que se relaciona con el objeto arquitectónico. “El sujeto que teoriza y reflexiona, se enriquece puesto que la relación sujeto-objeto obliga a desarrollar en el sujeto nuevas capacidades para *abstraer, generalizar, asimilar, recordar, relacionar y valorar* en función de sus capacidades como ser humano.” (TOGNERI: 1993, s/p)

El rol docente con el que adherimos e intentamos a diario optimizar, supera el lugar de simple moderador de la actividad en el aula, estableciendo relaciones de horizontalidad en la relación *con y entre* alumnos, comprometiéndose en la *provocación hacia el conocimiento*. “El buen maestro imparte una explicación satisfactoria; el gran maestro produce inquietud, transmite intranquilidad, invita a pensar”. (SENNETT: 2009, 17)

En este punto, resulta fundamental comprender y reflexionar sobre la dualidad que presenta todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer término porque “debemos aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar y que, por cuanto que es, realmente una decisión, es totalmente imprevisible.” (MEIREU: 1998, 79) y “[...] que nadie puede ponerse en el lugar del otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende.” (MEIREU: 1998, 80)). Pero tampoco podemos, “[...] confundir

el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya crear “espacios de seguridad” en los que un sujeto pueda atreverse a “hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” (MEIREU: 1998, 85)

Es justamente, “en la libertad de ese encuentro con el otro, en la libertad que tiene el otro de decidir si quiere o no entrar en el intercambio, en su derecho a abstenerse o, [...] en el derecho a la indiferencia, es donde debemos buscar el valor agregado de la experiencia de educar.” (ANTELO: 2005, 175)

El docente debe incorporarse en este proceso mediante el desarrollo de una didáctica dirigida a incentivar la capacidad del alumno.

El aprendizaje es siempre identificación con el otro, sea maestro, autor, grupo de pares, conocido o reconocido como poseedor del saber. Esto permite los intercambios cognitivos y la legitimación de los aprendizajes. Lo cual supone también un reconocimiento mutuo; *el alumno no se constituye como tal sin reconocimiento como tal.*

Aprender del ejemplo es someterse a la autoridad. Uno sigue a su maestro porque confía en su manera de hacer aún cuando no puede analizar y contar detalladamente en qué reside su efectividad. Mirando a su maestro y imitando su esfuerzo en presencia de un ejemplo, el aprendiz inconscientemente se apodera de las reglas del arte incluidas aquellas que no explicitadas por el mismo maestro. (POLANYI: 1962, s/p)

Debe descartarse la servidumbre por admiración o por tradición, ya que en este caso el taller no puede ser un hogar cómodo para el artesano, pues su esencia misma descansa en la autoridad personalizada y cara a cara del conocimiento. [...] El taller del artesano es el escenario en el que se desarrolla el conflicto moderno, y tal vez irresoluble, entre autonomía y autoridad. (SENNETT: 2009, 104)

Esto está vinculado al aspecto identitario en la conformación del grupo que alude al grado de pertenencia del sujeto a ese grupo que en el orden simbólico se traduce en inclusión-exclusión. Creemos que es de vital importancia la generación de este vínculo de pertenencia para lograr la implicación del sujeto en la práctica; fomentar el interjuego entre individual-colectivo como aporte significativo a la acción. Construir un lugar para el intercambio de bienes simbólicos y espacio potencial de autoconciencia y reflexividad social.

El Taller como estrategia pedagógica lleva implícito un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución es grupal y compartida por docentes y estudiantes. Plantea una

forma particular de vinculación entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí, en torno del análisis y la resolución de un caso particular y de referencia que se constituye en objeto de intercambio cognitivo, en un diálogo continuo entre lo general y lo particular; lo abstracto y lo concreto; lo teórico y lo práctico.

En esa construcción cooperativa de conocimiento, no sólo específicamente disciplinar sino múltiple y complejo, los docentes deben propiciar las condiciones de flexibilidad de pensamiento que permitan a los alumnos desarrollar la capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes.

La participación activa de los integrantes en una estructura cooperativa, provoca entrecruzamientos y atravesamientos de la individualidad, generando pluralidad: pluralidad de miradas que acrecientan la objetividad, pluralidad de fuentes de información que favorecen la comparación de situaciones similares, provocan la discusión grupal y movilizan la reflexión, pluralidad de percepciones individuales que ponen en funcionamiento estímulos colectivos.

En el imaginario social del taller surge una virtud perdurable de los artesanos: la cooperación. [...] Los dedos de la mano se diferencian tanto en fuerza como en flexibilidad, lo que impide la coordinación entre iguales. [...] Cuando la mano alcanza un elevado nivel de habilidades, estas desigualdades pueden compensarse. [...] El trabajo compensatorio de las manos insinúa que la cooperación fraternal no depende de que se comparta por igual una habilidad. (cf. SENNETT: 2009; p.200)

El conocimiento es comprendido como algo en construcción, no es producción ni reproducción de saberes teóricos, sino aprehensión de los mismos a la luz de las experiencias y los conocimientos previos, es un aprendizaje de instrumentos y medios, de destrezas y habilidades. En este punto se centra la acción facilitadora del taller en los procesos cognitivos, ya que plantea integración, facilita las búsquedas, estimula la provocación de conflictos, contiene la ansiedad y favorece distintos niveles de reflexión.

“El profesor no es el poseedor de ese objeto sino un facilitador del acercamiento del alumno al mismo”. (BOHOSLAVSKY: 1971, 48)

Según Schön, “los estudiantes de Arquitectura, constantemente necesitan *educarse a ellos mismos* para una nueva competencia cuando todavía no saben que es lo que ellos necesitan aprender” (SCHON: 1998, 95). El desafío de los docentes no redunda en *cómo se resuelven los problemas*, sino en *cómo enseñar a un estudiante cómo se resuelven los problemas*.

De alguna manera, el método puesto en práctica, apunta a desocultar la “caja negra” utilizando como estrategia el “*aprender viendo hacer al experto*”. “La “experticia” como

habilidad puede ser comunicada sólo por el ejemplo, no por el precepto. Para convertirse en experto [...] se debe pasar un largo período de entrenamiento bajo la guía de un maestro.” (POLANYI: 1962, s/p)

Un taller bien administrado debe equilibrar el conocimiento tácito y explícito. Se insistiría ante los maestros para lograr que se expliquen, que saquen a la luz el conjunto de pistas y movimientos que han asimilado silenciosamente en su interior. Gran parte de su autoridad les viene de ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben; su autoridad se manifiesta en silencio. (cf. SENNETT: 2009, 101-102)

Los docentes debemos acompañar a los estudiantes con el fin de posibilitar que comprendan los problemas y piensen libremente el modo de solucionarlos dentro del contexto histórico pertinente. “[...] la tarea de enseñar es esencialmente una tarea política. [...] Se trata de esclarecer el sentido de esa política y el modo en que los profesores estamos dispuestos a ser auténticos educadores “abarcando la mente y el cuerpo de nuestros alumnos, su pensamiento y su imaginación, sus necesidades intelectuales tanto como afectivas” a los efectos de convertirlos en auténticos sujetos.” (BOHOSLAVSKY: 1971, 51)

Nuestro desafío docente es vencer la “[...] resistencia a abandonar la seguridad que da un vínculo definido verticalmente, el confort que deriva de situaciones que van desde la tranquilidad que da una clase “armada” y preparada rigurosamente en la que el orden del pensamiento lo impone el profesor” para “[...] sustituirlo por un vínculo simétrico de cooperación complementaria en que la autoridad no derive del rol, y donde la competencia por el rol y el poder que representa está sustituida por una verdadera competencia en cuanto al conocimiento como algo a crear “entre”. El antiguo interés que la pedagogía nos muestra como motor del aprendizaje debiera ser tomado en su sentido etimológico literal como un “estar entre”, colocando al conocimiento no detrás de la escena educativa sino en el medio de la misma, ubicando el objeto a descubrir entre los que enseñan y los que aprenden.”

El conocimiento es una producción social e histórica, que se posibilita a través de un determinado interés. [...] La formalización de lo real –que es el conocimiento– es una construcción particular de lo real. La brecha que existe entre el sujeto y lo real [...] está transitada por la construcción que ese sujeto hace.” (EDWARDS: 1997,)

La unidad de mente y cuerpo del artesano puede encontrarse en el lenguaje expresivo que orienta la acción física. La actividad corporal repetida y la práctica permiten a este *Animal laborans* desarrollar la habilidad desde dentro y reconfigurar el mundo material a través de un lento proceso de metamorfosis. (SENNETT: 2009; p.360)

BIBLIOGRAFÍA

- ANTELO, Estanislao (2005) *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*. En: Frigerio, G. / Diker, G. (comp) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- BAUMAN, Zygmunt (2000) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa. Colección Pedagogía social.txt
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo (1971) *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*. En *Revista de Ciencias de la Educación*, año II, N°6.
- BOURDIEU, Pierre (2008) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2005) *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. En: *Perfiles educativos*, Vol. XXVII, N°108.
- EDELSTEIN, Gloria. (2005) *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*. En: Frigerio, Graciela - Diker, Gabriela (comps). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del Estante editorial.
- EDWARDS, V. (1997) *Las formas de conocimiento en el aula*. En: Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- EISNER, Elliot. (1995) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- FAINHOLC, Beatriz. (2004) *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. En: educ.ar - Educación y TIC. <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/002461.php>
- FERRY, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FIORITO, Mariana (2009) *Enseñar, proyectar, investigar. Experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: Ediciones FADU. Nobuko.
- LITWIN, Edith (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LIZARRAGA BERNAL, Alfonso (1998) *Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica*. En: *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, N°2.
- MEIREU, Philippe (1998) *Frankestein educador*. Buenos Aires: Laertes.
- MORIN, Edgar (2007) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SÁNCHEZ MURILLO, Guillermo (2008) *A propósito de Los Herederos. Los estudiantes y la cultura de P. Bourdieu y J.-C. Passeron*. En: *Revista Sociedad y Economía – CIDSE*, N°4.

SCHÖN, Donald (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires: Paidós.

----- (1998) El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós

SENNET, Richard (2009) El artesano. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos

TEDESCO, Juan Carlos (2009) Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TOGNERI, Jorge (1993) Como aprender y como enseñar. Introducción a una didáctica de la arquitectura. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

WINOGRAD, Marcos (1988) *Intercambios*. Buenos Aires: Espacio.

ⁱ Traducción realizada por las autoras sobre el texto “Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy”, parte uno “The art of knowing”, capítulo cuatro “Skills”.